

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA: CRÓNICA DE UNA EXPERIENCIA.
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE
COMPOSTELA EN EL CONTEXTO DE GALICIA.**

**THE INITIAL TRAINING OF SECONDARY SCHOOL
TEACHERS: CHRONICLE OF AN EXPERIENCE. THE CASE OF
THE UNIVERSITY OF SANTIAGO OF COMPOSTELA IN THE
CONTEXT OF GALICIA.**

**Dr. Felipe Trillo Alonso
Dr. Xulio Rodríguez López
Universidad de Santiago de Compostela**

RESUMEN

En este trabajo se presenta una crónica de la puesta en práctica del MFPEs en la Universidad de Santiago de Compostela. Dicha crónica se relata en dos partes distintas pero interrelacionadas. La primera se refiere al Diseño del Máster en Profesorado de Secundaria. Aquí se analiza el difícil recorrido que y algunos vaivenes por lo que ha pasado el debate sobre la formación inicial del profesorado.

Más pormenorizadamente se hace una relación, aunque no exhaustiva, de algunos de los problemas y conflictos que se han producido en relación a este Máster entre diferentes agentes e instituciones. Se describe el proceso de la elaboración de la Memoria del Máster, por parte de una amplia comisión, para su posterior verificación.

La segunda parte se refiere al proceso de implantación del Máster en la Universidad de Santiago de Compostela. Implantación no exenta de problemas debido, casi que en exclusiva, a que, por diversos motivos, no ha sido posible iniciar esa implantación hasta mediado de enero del año 2009.

Se analizan en esta parte las dificultades y problemas a los que tuvimos que enfrentarnos en relación a cuatro aspectos: la docencia, el prácticum, el trabajo fin de máster y la evaluación.

Palabras claves: Formación de Profesores, Enseñanza Secundaria, Master universitario, Política académica, Política curricular.

ABSTRACT

In this study we carry a chronicle of the introduction of MFPEs at the University of Santiago de Compostela. Such chronic is recounted in two different but interrelated parts. The first refers to the design of the Masters in Teachers in High School. Here we analyzed the difficult journey and some swings the debate has gone through on the initial training of teachers.

We more establish a relationship, although not exhaustive, of some of the problems and conflicts that have occurred in relation to this Master between different agents and

institutions. We describe the process of the development of the Memory of the Masters at USC for later verification.

The second part refers to the process of implementation of the Masters at the University of Santiago de Compostela. The beginning of the master has had many setbacks for different reasons it has not been possible to introduce it until mid January, 2009.

We discuss in this part the difficulties and problems that we had to face in relation to four aspects: teaching, practicum, TFM and the evaluation.

We try to show the way that we have gone through. Our major aim is to show the strengths and especial errors in order to bring them to critical reflection.

Key Words: Teacher Training, Secondary education, Master's Degree, Academic policies, Curriculum policies.

1. Introducción

Después de 39 años sin ninguna decisión política educativa concreta al respecto - que se dice pronto-, el pasado curso académico 2009/2010 se puso en marcha en España un nuevo plan de formación del profesorado de enseñanza secundaria. Tal “acontecimiento” merece ser comentado. Siendo así, y habida cuenta que ya se ha investigado y escrito mucho y bien sobre este asunto de la formación del profesorado de secundaria, especialmente acerca de su definición y justificación, hemos pensado que en este momento preciso podría resultar de interés general dar cuenta de lo que ha sido nuestra experiencia más reciente al respecto; en concreto la de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Obviamente, no para predicarnos como modelo, sino desde la perspectiva de que nuestros aciertos y sobre todo errores pueden servir como referentes para una reflexión comprensiva y crítica acerca de lo que sucedió y sucede en otros lugares respecto a la puesta en marcha del nuevo plan formativo. Considérese en este sentido que estamos al inicio de un cambio educativo cuyas vicisitudes podemos narrar de primera mano -en tiempo real que diría un cronista-, y eso exactamente es lo que pretendemos hacer: la crónica de un periodo comprendido aproximadamente entre los años 2003 y 2010: un periodo clave en España para el tema que nos ocupa¹.

Son muchos los aspectos que debemos abordar, y que hemos organizado en dos apartados que se corresponden directamente con las dos grandes etapas del proceso de diseño e implantación del Master de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (MFPEs). Presentaremos la primera de una manera sucinta a pesar de su amplitud y complejidad, convencidos de que es necesario hacerlo para comprender cómo hemos llegado hasta aquí; algo no suficientemente conocido y que podría llevarnos a repetir viejos errores. Obviamente, en ambas etapas no nos limitaremos al relato de los sucesos sino también a su interpretación crítica.

2. El diseño del MFPEs en la USC

¹ Téngase en cuenta que por nuestros cargos hemos tenidos una relación muy directa con todo este proceso: Felipe Trillo Alonso, es miembro de la Comisión Académica del MFPEs, y ha sido miembro de la Comisión que se ocupó de elaborar su diseño en la USC. Xulio Rodríguez López, es el Vicedecano responsable de la coordinación del MFPEs desde su implantación el pasado curso en la USC.

Partimos del hecho de haber mantenido durante 39 años -desde la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (¡en 1970!)- un modelo de formación, el denominado Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), confiado al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la USC. Un modelo periclitado y manifiestamente insuficiente desde la perspectiva de asegurar una sólida formación como docentes a los licenciados en múltiples titulaciones; asunto éste sobre el que, aunque no unánime, sí había un amplio consenso². No así, sin embargo, sobre las alternativas de mejora. Pero veamos cómo fue el proceso.

2.1. Una historia común: Los problemas compartidos

Cabe decir que durante la segunda mitad de ese dilatado periodo hubo algunas iniciativas ministeriales para cambiar el modelo, pero que se quedaron en el papel: el Curso de cualificación pedagógica de la LOGSE, y el Título de especialización didáctica (TED) de la LOCE. Ninguno de ellos -auspiciados respectivamente por el partido socialista obrero español (PSOE) y el partido popular (PP) en sus correspondientes mandatos gubernativos-, vio la luz. Lo cual -permítasenos el comentario-, no deja de sorprender en un país tan acostumbrado a la Orden y al Real Decreto como una fórmula imperativa de gobernar.

¿Cómo explicarnos pues tal retraso en esta toma de decisión?

Quizás haya quien estime que esta pregunta no es necesaria pues se refiere al pasado, sin embargo para nosotros es clave porque “de aquellos barro estos lodos”. En efecto, cuando llegue el momento de revisar crítica pero constructivamente el MFPEs será necesario saber donde se originaron los errores para poder erradicarlos de raíz y evitar su reproducción.

En esa dirección presentamos tres posibles problemas que juntos o por separado determinaron esa dilación y que, de un modo más o menos intenso, condicionan todavía el desarrollo del MFPEs:

Uno menor pero no desdeñable tiene que ver con que partimos de una cultura acostumbrada a hacer de menos lo educativo. Se da así la paradoja de grandilocuentes discursos públicos sobre la relevancia de la educación, especialmente la escolarizada, que contrastan con una privada desconsideración de la función desarrollada por los profesores y las escuelas. Así, en ese contexto de larga tradición en este país, a nadie le sorprende y menos aún indigna -intelectualmente hablando, decimos-, la persistencia (más bien reincidencia) de opiniones que sostienen que para ser profesor no es necesaria más formación que la que le aporta a cada uno su experiencia. Considérese que para quienes piensan así el proceso de formación del que nos ocupamos sería el siguiente:

² Aunque las razones (o intereses) que manejaban unos y otros para cambiar el modelo CAP eran muy distintas y hasta contrapuestas. Y eso sin olvidar que había y todavía hay quienes piensan que no era necesario cambio alguno. Que el CAP era más que suficiente: el barniz adecuado. Lo cual no está tan mal si consideramos que algunos todavía piensan que no hace falta nada más que saber la disciplina. Pero al margen de estas posiciones tan minoritarias y residuales como ruidosas (suyos son la mayoría de esos mensajes entre catastrofistas y sarcásticos sobre la educación), el acuerdo sobre la necesidad del cambio era amplio.

una vez licenciado en lo que de verdad se precisa saber, uno aprueba una oposición en su área, se pone a “dar clase”, y ya se irá buscando la vida en eso de “manejar a los chavales”.

En fin, el disparate es tan mayúsculo como pueda serlo el negarse a tomar un antibiótico para tratar de resolver un proceso agudo de infección porque uno desconfía de la química. Pura ignorancia. Pero persiste, y lastró y lastra el sentir general sobre la necesidad y urgencia de un plan específico de “formación pedagógica y didáctica” para los profesores de enseñanza secundaria tal y como reza en la Orden que regula el MFPEs.

¿O no es verdad que a diferencia de, por ejemplo Finlandia (el nuevo icono), todavía hay en nuestro entorno -singularmente en la universidad, en la administración pública y en el ámbito de la política- mucha gente, incluso con responsabilidad en este asunto del MFPEs, que sino está en el núcleo duro del reaccionario planteamiento expuesto sí es fácil identificarla en su órbita? Nosotros podríamos citar varios nombres, y no creemos que sea un problema exclusivo.

Un segundo problema, éste ya de mayor calado, tiene que ver con el absoluto desenfoco cuando no plena distorsión de la razón de ser de un plan para la formación inicial del profesorado de secundaria. Pues su auténtico sentido no es otro que el de responder a una necesidad social de orden educativo, que se sitúa en la enseñanza media; no en la universidad.

Así, uno de nosotros advertía hace tiempo sobre lo siguiente:

“Considérese que de lo que se trata es de formar a los profesores que se responsabilizarán de educar y no sólo transmitir información al cien por cien de la población entre 12 y 16 años, con el cien por cien de los problemas que les caracterizan, así como a una buena parte de entre 16 y 18 años con todos los cambios que ahora les singularizan.

Por consiguiente, lo que se necesita es una sólida formación didáctica y pedagógica. Porque la Enseñanza Media no necesita especialistas en sus respectivos campos sino profesores capaces de introducir progresivamente a sus alumnos en el rigor científico a partir de la vivencia del conocimiento como aventura, y capaces de resolver problemas de motivación, de disciplina, de inclusión y de equidad, de desarrollo de un currículo coherente y un proyecto educativo contextualizado, de participación corresponsable con las familias, etc.”³

El problema, por tanto, ha sido y todavía es un problema de falta de perspectiva. Lejos de organizarnos para dar respuesta a una acuciante necesidad social -perfectamente demostrada y documentada tras décadas de investigación sobre el asunto

³ Trillo, F. (2006): El proceso de renovación de los títulos de educación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Una crónica a 16 de Julio de 2006. En Cuadernos de Historia de la Educación, 3, 11-62. (Sociedad Española de Historia de la Educación).

-, la mayoría de los grupos con alguna participación en el mismo lo han abordado con una única inquietud en sus labios: aquella de “¿qué hay de lo mío?”.

Por eso no dudamos en repetir que yerra por ignorancia o miente quien sostiene que la propuesta del MFPEs no se fundamenta en un estudio previo de las necesidades, esto es, en cientos, probablemente miles de investigaciones previas sobre: el fracaso escolar; las características que definen la adolescencia y su modo de ser y de estar en los centros educativos; sobre el sentido de la transmisión cultural en la sociedad de la información, que no es lo mismo que la sociedad del conocimiento; la función docente; la redefinición de los conocimientos culturales y científicos de acuerdo con claves psicopedagógicas que posibiliten su entendimiento por los jóvenes aprendices; la contextualización de currículo para hacer posible la motivación y la comprensión en el aprendizaje; la creación de medios y recursos varios que facilitan el acceso y el manejo autónomo de los contenidos disciplinares; el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la manera de presentar la información, y también de pensarla y recrearla; los modelos organizativos para garantizar un proyecto formativo común; la participación en el gobierno de los centros por el conjunto de los miembros de la comunidad educativa; los procedimientos y estrategias para hacer efectiva una evaluación educativa que permita el desarrollo profesional de los profesores y el desarrollo institucional de los centros. Y, en fin, un larguísimo etcétera.

El tercer problema, aún siendo de menor calado que el anterior resultó ser, sin embargo, el más estridente y también el más conflictivo de todos. Principalmente, porque nos alejó durante mucho tiempo de cualquier posibilidad de entendimiento, privándonos de la serenidad imprescindible para dialogar y llegar a acuerdos que nos comprometieran solidariamente a todos en una tarea común. No fue ese pues el clima social, institucional y ni siquiera interpersonal (salpicado a veces de violentos enfrentamientos verbales), con el que se abordó este asunto. Bien al contrario, el proceso de aprobación y puesta en marcha del MFPEs se gestó en un contexto caracterizado por el “todos contra todos”.

Sin ser exhaustivos ni tampoco estrictamente rigurosos en cuanto a su cronología, algunos de esos enfrentamientos que lastraron y lastran todavía al MFPEs fueron los siguientes:

* Entre los partidos con opción a gobernar en España.

Pues el modelo TED del PP fue sustituido por el modelo MFPEs del PSOE. De lo que cabe pensar en la posibilidad de un nuevo cambio cuando se produzca la alternancia en el gobierno.

Y aunque las diferencias respecto a la finalidad formativa de ambos modelos no son grandes, sí lo son y mucho respecto a la adscripción de la responsabilidad de su organización. Pues el TED, a diferencia del MFPEs, situaba esa formación fuera de la universidad y bajo la dirección única de las administraciones educativas de las comunidades autónomas (CCAA). ¿Se volverá a eso?

*Entre el Ministerio de Educación y principalmente los rectores.

Sí, más con los rectores que con las CCAA; y eso al margen de que estén “juntos” -en el consejo de rectores de las universidades españolas (CRUE) que, al menos oficialmente, se inhibió en todo el proceso-, o “revueltos”, cada uno por su lado a la vista de los problemas que la implantación del MFPEs les acarrearía en el seno de sus respectivas universidades. Singularmente: problemas económicos, por el temor de necesitar realizar nuevas contrataciones de profesorado; y políticos, ante el previsible enfrentamiento entre facultades y académicos con los que, por otra parte, mantenían lazos de gobernabilidad (es decir, les debían haber ganado las elecciones o la posibilidad de hacerlo en el futuro).

*Dentro del mismo partido gobernante, el PSOE, que impulsó el MFPEs.

Y es que durante un primer periodo, con la Ministra María Jesús San Segundo al frente y Carmen Ruiz Rivas como Directora General de Universidades, se impulsó un sistema de participación de los colectivos concernidos, directamente las propias Facultades universitarias (incluso las Conferencias de Decanos), a través de la presentación desde el MEC de una Fichas Técnicas (de los diversos Grados y Postgrados, también del MFPEs) a cuyo contenido instaron a hacer alegaciones, Siendo ésta una manera de proceder que conllevaba un cierto ninguneo de los rectores cuyas cuitas de política local no se tenían mucho en cuenta en aras de un supuesto valor superior, el de elaborar el proyecto formativo que se necesitaba.

Pero, en un segundo periodo, el de la Ministra Mercedes Cabrera con Miguel Ángel Quintanilla como Secretario de Estado de Universidades y Javier Vidal como Director General, las tales fichas heredadas del tiempo anterior fueron olvidadas -o eso es lo que creemos, perdidas quizás en los rectorados, encargados de recogerlas y remitirlas al Ministerio, especialmente la del MFPEs que llegó más tarde y sólo vía rectorado, convirtiéndose en algo de lo que nunca más se supo, esto es, en el proceso más opaco de todos los llevados a cabo en aquel tiempo-. Pero fue así, que desde una supuesta atención a las alegaciones realizadas a las mencionadas Fichas Técnicas -algo que sospechamos no se hizo-, lo que sucedió es que se actuó verticalmente: estableciendo unas directrices comunes sobre los objetivos y contenidos del MFPEs, dejando cuanto tiene que ver con su organización y puesta en marcha en manos de los rectores que, con este nuevo gobierno, habían recuperada su vara alta (capacidad de influencia) en el Ministerio.

*Entre los rectorados y las administraciones respectivas de sus CCAA.

Pues el financiamiento necesario dependía de estas últimas. Teniendo en cuenta que el coste real de una plaza de estudiante del MFPEs no se cubre con el importe de la matrícula, si no hay un financiamiento a mayores por parte del gobierno autónomo, de la Xunta de Galicia en este caso, el déficit debe ser asumido por cada universidad, por la USC, lo que se agrava ante la precaria situación económica de la misma, y hace sencillamente inviable cualquier iniciativa. Así, el proceso quedó condicionado al criterio de la Xunta en todo cuanto tiene que ver con el número máximo de alumnos permitido, pues eso a su vez es lo que determina los ingresos y posibilidades de

contratación de profesorado. Nunca aquello del “a coste cero” se hizo más patente que en este caso: señal de la importancia que se le concedía al MFPEs y del mimo con el que fue considerado. Pero, por si fuera poco lo del dinero, en Galicia otra importante herramienta de presión sobre las universidades tuvo que ver con el número máximo de plazas ofertadas en los centros públicos para la realización del obligatorio Practicum del MFPEs; por si acaso alguna universidad sintiera el deseo de aumentar su oferta (algo improbable), al restringir esa posibilidad formativa se reducía el acceso.

A decir del gobierno de la Xunta -coincidentes en esto tanto el gobierno saliente del PSOE como el entrante del PP, que ha sido finalmente el encargado de hacer viable el proceso de implantación del MFPEs⁴-, el número de plazas a ofertar debía corresponderse con la previsión de necesidades de profesorado de la comunidad autónoma. Sin más. Obviando, claro está, la posibilidad y oportunidad de que los jóvenes egresados del MFPEs pudieran presentarse a las oposiciones en otras CCAA. Para nosotros está claro: la profesionalización, de ese modo, derivó en empleabilidad subordinando groseramente los fines de la universidad a los intereses del mercado, en definitiva del empleador, que en este caso es mayoritariamente la propia administración educativa pública.

*Entre los rectorados y los estudiantes.

Hubo muchas controversias. La del *numerus clausus* fue la más importante. Sin duda no se respetaron las legítimas expectativas de aquellos que habiendo iniciado la carrera con la vista puesta en la realización del CAP y posterior acceso al mundo de la docencia, vieron truncado su proyecto profesional porque la formación necesaria para poder presentarse a las oposiciones les quedaba vedada. En nuestra opinión, no se hizo esfuerzo alguno por adoptar medidas transitorias que atendieran ese colectivo. Téngase en cuenta que el número se redujo drásticamente de los aproximadamente seiscientos alumnos del curso 2008/09 a los sólo doscientos cuarenta del nuevo curso 2009/10 con el MFPEs ya implantado.

¿Cómo podría haberse resuelto? La alternativa de posponer el MFPEs a que concluyesen sus respectivas licenciaturas todas las promociones matriculadas previamente a la Orden que lo oficializó supondría de hecho una invalidación del mismo. Nosotros no defendimos ni defenderíamos eso, pero, siquiera transitoriamente, creemos que el número de plazas ofertado debería ser sensiblemente mayor.

El rectorado de la USC, nos consta, les hizo saber a los estudiantes que estaba maniatado por la Xunta y, francamente, en esta ocasión no lo decía para eludir responsabilidades y desviar la atención. Pero los estudiantes no lo entendieron y no dirigieron sus protestas, potencialmente respaldadas por sus familias y allegados, contra quien tenía la posibilidad de atenderlas y arbitrar su solución. Se enquistaron en el seno de la universidad y, quizás porque comprendieron que no había nada que hacer, rápidamente se desvanecieron salvo un pequeño y residual grupo de alumnos más o menos radicalizados.

⁴ Recuérdese que en Galicia hubo elecciones el primero de marzo de 2009

Con todo, y aún siendo ese el principal asunto de confrontación, no fue el único. Téngase en cuenta que no es difícil que los estudiantes, por la manera en que han sido formados, se conviertan en una fuente de resistencia a la innovación educativa, de modo que por sí mismos, aunque a menudo alentados por algunos de sus más recalcitrantes profesores, se opusieron también a la necesidad misma de contar con alguna formación pedagógica y didáctica para ser profesor. No fueron muy intensas ni extensas estas protestas pero qué duda cabe que sí muy inquietantes y desoladoras al menos para nosotros; por lo que suponen de potencial reproducción de un modelo de enseñanza centrado en el profesor y en la transmisión de contenidos más que centrado en el estudiante y en la promoción de un aprendizaje significativo y autónomo.

*Entre los rectorados y las facultades concernidas y entre las propias facultades entre sí.

El problema en todos estos casos es siempre el mismo y tiene que ver con la organización del MFPEs y la participación en su desarrollo. Todo eso se vivió en un clima de permanente recelo mutuo, pero especialmente agudo en una dirección (y no es un síntoma de paranoia): la de todas las Facultades implicadas respecto a la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE). Como ya hemos escrito sobre esto antes⁵ haremos un breve resumen de los principales puntos de fricción:

La FCE reclama insistentemente del rectorado la responsabilidad de coordinar el MFPEs. Dejando muy claro que tal responsabilidad no significa en absoluto que pretenda impartirlo en solitario y al margen de los otros centros que están concernidos e implicados en el título. Se explicita, además, que la FCE no tiene recursos materiales ni humanos suficientes para afrontar sola esa tarea, de tal suerte que la colaboración no es que sea conveniente es que resulta imprescindible. Como prueba de ese saber coordinar se informa, asimismo, que esa labor y no otra es la que la FCE ha venido desarrollando desde el año 1970 (¡40 años!) en otros títulos similares, los de Maestro, en los que además de los cinco departamentos de la propia Facultad participan hasta dieciocho departamentos más de seis facultades distintas.

Pero no hay manera, pese a nuestra buena actitud, las facultades, llamémosles disciplinares, tanto las experimentales (principalmente Química, pero también Física, y en menor medida Matemáticas y Biología), como las sociales (sobre todo Geografía e Historia) y las humanistas (Filosofía y Filología), siendo estas últimas las más beligerantes, actúan de un modo cada vez más agresivo. Quedan al margen Psicología y Sociología. Así, especialmente las mencionadas con un papel destacado de oposición al MFPEs, se instalaron en una actitud cada vez más radical hasta el punto de no querer ni hablar de soluciones organizativas a sus inquietudes sino que niegan la mayor: *El Master -sostienen-, tal y como ha sido concebido no debe salir adelante. No importa que eso retrase su implantación y se demore por más tiempo la reforma de la formación inicial de los profesores de educación secundaria*. A partir de ahí presionan a los respectivos rectores y al MEC para que se cumpla su deseo.

⁵ Ver nota al pie número 3

En esa tesitura hay una escalada de pronunciamientos; se dijo más que se dice:

-Que con este Master no se conseguirá la adecuada formación del profesorado de educación secundaria. Abundan en esto con que es imposible garantizar un buen profesor con solo tres años de formación de Grado (que después han sido cuatro), y que para enseñar es preciso sobre todo saber la asignatura. En este imaginario compartido se insiste como vemos en la idea de que es necesaria una mayor formación en contenidos disciplinares que una formación pedagógica y didáctica. Por lo visto la desproporción de cuatro años a uno no les llega.

-Que es una reedición ampliada del CAP. De modo que si éste era malo ahora lo será doblemente. Pero no precisan por qué y, sobre todo, ignoran deliberadamente que el MFPES contará con profesorado estable que tiene reconocido como dedicación docente su trabajo en el mismo; además de una coordinación institucional plenamente universitaria. En el colmo de la desfachatez parecen sugerir que hay una manera de hacer universidad seria y rigurosa, la suya, y otra que no lo es tanto o no lo es en absoluto, la de la FCE. Así, sin más.

-Que los Informes sobre rendimiento académico internacionales ponen de manifiesto una bajada de nivel. Pero ignoran que tales Informes no se refieren al saber enciclopédico, fruto de una enseñanza tradicional, sino al saber usar el conocimiento, como es el caso de Informe Pisa, y para cuyo logro resulta urgente una renovación de las metodologías docentes.

-Que esa menor competencia académica es alarmante en los alumnos que llegan a la Universidad. Pero no especifican en qué competencias, siendo así que hay muchas en las que superan a varios de sus profesores (idiomas, TIC), y solo sugieren que la información que manejan es menor. Pero además, no es cierto: la razón de que hay más estudiantes, digamos “mal preparados”, tiene más que ver con el hecho de que ahora en efecto hay muchos más estudiantes, pero de todo tipo y nivel.

En cualquier caso, ni esta ni la anterior crítica pueden atribuirse a un MFPES que todavía no se ha implantado.

-Que el Master debería ser obligatorio sólo para los que superen la oposición; al modo, sugieren, como lo es el MIR para los médicos o la escuela de práctica jurídica para los que aprueban la oposición a judicatura. Pero, entonces, nos preguntamos: ¿De qué opositan? ¿De Química?

-Que había que arbitrar procedimientos para que el núcleo de formación que les corresponda se puedan impartir en el marco de sus otros posibles master respectivos y que se convalide en el MFPES; De ese modo, añaden, los alumnos podrían rentabilizar su esfuerzo cursando dos master a un mismo tiempo. Pero entonces rompemos por completo el sentido unitario

que debe tener el MFPES para garantizar su coherencia interna y la génesis de una cultura docente común.

-Que la FCE crecerá en cuanto a carga docente con un Master obligatorio de un año y ellos pierden dos años (que después resultó ser sólo uno). Y, en efecto, la posibilidad de crecimiento de la FCE estaba en el horizonte, aunque pronto pudimos comprobar que no fue así por diversas razones: por el *numerus clausus* que limitó los grupos de docencia, sin duda; pero también como consecuencia de la iniciativa del MEC de no adscribir las disciplinas a ciertas áreas de conocimiento en exclusiva, lo que representó en su día una vorágine de adscripciones por afinidad (más o menos justificada según los casos) y un mayor reparto de la carga docente.

Con todo, lo que de verdad ponía de manifiesto esta última crítica era el temor a que el MFPES podría eclipsar y hasta impedir otras ofertas de postgrado al dejarles sin matrícula suficiente, lo que cercenaría también las posibilidades de acrecentar su plantilla de profesores. Se pensaba entonces -y lo curioso es que apenas hace año y medio de eso-, que al ser el MFPES requisito necesario para acceder a la docencia en la enseñanza secundaria, desde la lógica que veníamos padeciendo de que cada licenciado desea tener esa posibilidad en su recámara, esto es, que al menos le quede la docencia como mal menor frente al paro, la mayoría optaría por el MFPES.

Poco importó que, desde la misma Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (CDDME) se recomendara que el Master fuera exclusivamente profesionalizador y no orientado a la investigación, de manera que el acceso al doctorado quedara reservado para sus respectivas ofertas. Su oposición no cedió.

Naturalmente, dio pábulo a todo lo anterior el hecho de que el propio rectorado de la USC⁶ no tenía claro qué modelo adoptar para organizar el MFPES. Por entonces le tiente la idea de crear un Centro de Postgrado que lo coordinase, pero es difícil justificar porque ha de coordinar ese Master y no otros que, por serlo de otras Facultades con las que sí mantiene cierto *entente cordiale*, admite que les corresponda a ellas su organización. Aún así, el rectorado persiste en su reticencia a reconocer a la FCE como responsable del MFPES. No sabríamos decir si por la desconfianza que les inspiraba el equipo decanal de la misma que no era de su cuerda, si por las dudas sobre la hegemonía de la formación pedagógica y didáctica que mayoritariamente descansaba en el cuadro de profesores de la FEC, o si por no enfrentarse a los otros centros posponiendo *sine die* su decisión para evitar avivar un conflicto que les estallara en las manos. Siendo así, el rectorado explora otras alternativas. Acudir al ICE es una de ellas. Al fin y al cabo el ICE es (era) un instituto jerárquicamente dependiente del rectorado, que es el que nombra a su Director y le financia. Sería pues un modo de controlar el MFPES desde el rectorado, pero ante esa posibilidad la FCE por boca de su Decano arriesga un farol y dice que, en ese caso, no se cuente con el profesorado de la misma, y que se contrate a quien le parezca oportuno para impartirlo. Evidentemente el Decano

⁶ Nos referimos a los dos mandatos dirigidos por el Profesor Senén Barro (2002-2010)

sabía que contaba con un cierto respaldo para sostener tal cosa, pero no tenía ninguna confianza en la cohesión de sus compañeros para mantener ese pulso de fuerza si el MFPEs finalmente se implantaba y se requería o invitaba al profesorado de su Facultad. Pero el caso es que funcionó: y no tanto por el temor a la bravata más que amenaza efectiva, cuanto porque también había en el seno del equipo rectoral quienes consideraban que no había que extremar tanto las cosas⁷

En ese *impasse* nos encontrábamos cuando se planteó posponer la decisión de cuál sería el centro responsable del título para, mientras tanto, avanzar en su diseño desarrollando la Ficha remitida desde el MEC. Ya se había cambiado de Decano en la FCE y en las conversaciones privadas mantenidas por el nuevo⁸ con el equipo rectoral había buenas palabras que venían a decir aproximadamente lo siguiente: *vamos a dejar que se tranquilicen las aguas y a hacer el diseño si de verdad os interesa que se implante ya; al final el título es muy probable que esté en vuestro centro, se verá que tiene que ser así por vuestro propio trabajo al planificarlo, pero evitemos de momento esa sensación de afrenta que pueden experimentar otras facultades que están muy sensibles a este tema y con las que no queremos líos. Por otra parte, al no atribuirlos ya una competencia plena podemos vigilar mejor lo que se haga porque, es verdad, tememos que os extralimitéis en vuestro entusiasmo pedagógico*. Por supuesto nadie dijo eso de esa manera pero era eso lo que se quería decir. Evidentemente, además, todo eso se cocinaba entre bambalinas y en un clima de mínima confianza, pero sí de alguna. Fue en ese contexto conflictivo que la USC constituyó una Comisión de Redacción de la Memoria del MFPEs, que garantizó una amplia participación si bien muy condicionada por el rectorado. El Vicerrector de Oferta Docente y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) presidía *de iure* la Comisión, a la que asistía para definir las coordenadas del trabajo según la perspectiva del rectorado. Delegaba en el Decano de la FCE la presidencia *de facto*. Además, si es que estaba allí para apaciguar los recelos de los otros centros, la propia Comisión entendió que eso también era necesario y, por ello, eligió como Secretario de la misma al Decano de la Facultad de Matemáticas, Coordinador a su vez del Colegio de Decanos de la USC. Nuestra valoración del Vicerrector y del Decano de Matemáticas es muy desigual: el primero, con una actitud prepotente trataba de imponer su voluntad en función de la información de la que disponía por sus contactos con el MEC y el gobierno de la Xunta, pero que retenía y manejaba de manera confusa y a menudo arbitraria. El segundo, mucho más institucional y colegiado colaboró lealmente con el Decano de la FEC y desempeñó una importante y esforzada labor de coordinación y sistematización del trabajo realizado contribuyendo así, mediante la transparencia, a tranquilizar a los otros Decanos.

La peculiaridad de esta Comisión es que estaba formada por personas designadas por el rectorado en función de su competencia en el tema: *expertos*, se les llama. No era, en ese sentido, un grupo de afines al gobierno de la USC con el objetivo de legitimar la solución preferida del rectorado. Para hacer eso se bastaba el propio Vicerrector. Así, es cierto que hubo algunos encontronazos con él, pero no lo es menos que nadie hizo su trabajo al dictado de otra cosa que no fuera su particular juicio (fuera acertado o no). La

⁷ Podemos decir lo que decimos porque lo vivimos en persona. Uno de nosotros, Felipe Trillo, era el Decano al que se alude.

⁸ El Profesor Lois Ferradás

pluralidad estaba asegurada, y por supuesto los intereses confrontados también. Los integrantes de la Comisión⁹ nos dispusimos a colaborar en un proyecto en el que, inicialmente al menos, lo que importaba era aportar lo que considerábamos más necesario para la formación del profesor desde nuestras respectivas y personales perspectivas. Allí hablaban los convocados, que no lo eran en función de representación alguna de este o aquel colectivo, aunque en algunas ocasiones (justo es reconocer que no muchas) era fácil advertir que lo hacían como correa de transmisión de algún interés muy concreto de su grupo de referencia: la facultad, el instituto, el departamento, o el área dentro de un departamento.

La división del trabajo se hizo por módulos formativos conforme a lo que figura en la nota a pié de página número siete. Y funcionó bastante bien. Mientras trabajamos en los subgrupos que se correspondían con cada módulo y el objetivo era apostar por la mejor formación posible en cada uno apenas hubo problemas. Todo era sumar, matizar para enriquecer. En esa dirección, el debate breve pero intenso sobre la idea de profesor

⁹ Puede resultar interesante conocer su composición, por la procedencia y pluralidad, así como la distribución de tareas que indicamos entre paréntesis:

Miembros institucionales

Presidente:

Sr. D. Máximo Pló Casasús, Vicerrector de Oferta Docente y EEES

Presidente por delegación:

Sr. D. Lois Rodolfo Ferradás Blanco, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (Organización MFPEs)

Secretario:

Sr. D. Juan Manuel Viaño Rey, Decano de la Facultad de Matemáticas y Coordinador del Colegio de Decanos de la USC (Organización MFPEs y Módulo Ciencias)

Sr. D. José Cajide Val, Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la USC (Organización MFPEs)

Sr. D. Modesto Aníbal Rodríguez Neira, Director de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo (Organización MFPEs y Módulos Genérico y Lenguas)

Miembros expertos de diversas áreas

Sr. D. José Antonio Cajaraville Pegito – Didáctica de la Matemática (Módulo Ciencias)

Sr. D. José Manuel Domínguez Castiñeiras – Didáctica de las Ciencias Experimentales (Módulo Ciencias y Practicum)

Sr. D. Ramón José Estévez Cabanas – Química Orgánica (Módulo Ciencias; pero no participó)

Sr. D. Santiago Jiménez Gómez – Historia Medieval y Moderna (Módulo Ciencias Sociales)

Sr. D. José Manuel Mendoza Rodríguez - Coordinador CAP en Ciencias y Tecnología (Organización MFPEs y Módulo Ciencias y Practicum))

Sra. Dña. Carmen Morán de Castro – Coordinadora CAP en Psicología, Pedagogía e Intervención Educativa en la Educación Secundaria (Módulo Genérico y Módulo Practicum)

Sr. D. Ignacio Palacios Martínez – Filología Inglesa (Módulo Lenguas)

Sr. D. Antonio Rial Sánchez – Director del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Coordinador CAP en Diseño Curricular y Organización Escolar en la Educación Secundaria y Formación Profesional (Organización MFPEs y Módulo Formación Profesional)

Sra. Dña. Rosa Rivas Torres – Directora del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación (Módulo Genérico)

Sr. D. Francisco Rodríguez Lestegás – Didáctica de las Ciencias Sociales (Módulo Ciencias Sociales)

Sr. D. Félix Sarmiento Escalona – Física Aplicada (Módulo Ciencias)

Sr. D. Antonio Segura Iglesias – Fisiología Vegetal (Módulo Genérico; pero apenas participó)

Sr. D. Bieito Silva Valdivia - Coordinador CAP en Filologías y Área Sanitaria. (Módulo Lenguas y Practicum)

Sr. D. Felipe Trillo Alonso – Didáctica y Organización Escolar (Módulo Genérico y Practicum)

y su papel en la educación escolarizada del siglo XXI tuvo también su lugar, elevándonos sobre los aspectos más prosaicos del proceso de redacción del MFPEs.

Así, caben recordar acuerdos sobre: La necesidad de la coordinación interuniversitaria dentro del sistema universitario gallego para facilitar la posibilidad de completar los estudios accediendo a las diversas especialidades previamente distribuidas entre las universidades gallegas. La necesidad de ampliar el número de plazas para los estudiantes. La necesidad de hacer valer ante la Administración algunos criterios que deben orientar el convenio para la realización del Practicum. La necesidad de dejar claro que este es un Master exclusivamente profesionalizador, que no invade otros de investigación orientados al doctorado. Claro que, salvo la última, ninguna otra fue satisfecha excepto en una pequeña parte la primera.

En cualquier caso, lo más determinante de todo es que el tiempo apremiaba. Hay que decir que la Comisión se constituyó el 9 de diciembre de 2008, y que el trabajo quedó terminado el 23 de enero de 2009 para remitirlo a la ANECA previa aprobación del Consejo de Gobierno de la USC. Con las vacaciones de Navidad por medio además de muchas otras obligaciones, fueron días de un trabajo intenso. Había que pasar pues de una manera rápida a los acuerdos operativos sobre la organización del MFPEs y a la redacción formal de la Memoria conforme las exigencias burocráticas de la ANECA.

La cruda realidad se impuso y las tensiones no tardaron en aparecer cuando abordamos estas cuatro decisiones: las especialidades que impartiríamos en la USC, la distribución de créditos entre los módulos primero y entre las materias después, y la adscripción a los departamentos de la carga docente respectiva. Estar o no estar, con un mayor o menor peso específico, resultó ser como siempre el nudo gordiano del asunto. Cabe reseñar que, para nuestra sorpresa, las discusiones sobre la amplitud de los módulos genérico y específico entre colegas de la propia FCE, y más específicamente entre algunos de las didácticas específicas y otros de didáctica general, fueron mucho más virulentas que las mantenidas entre cualesquiera otros miembros de la Comisión.

Ya a toro pasado, cabe decir que la escasez de tiempo para la deliberación jugó a favor del MFPEs, porque o llegábamos a acuerdos o no se implantaba; claro que también tuvimos siempre encima la espada, más de Damocles que salomónica, del rectorado que por boca del vicerrector que nos presidía, en ningún caso dejó de hacernos ver (a veces con impertinente insistencia) que no éramos más que una comisión técnica y que la decisión final era de su competencia. Aunque cueste decirlo, quizás la combinación de ambos factores, tan negativos en principio, resultó ser positiva al final: al menos desde la perspectiva pragmática de la aprobación y presentación a tiempo de la Memoria del MFPEs.

Fuere como fuese, el caso es que ahora mismo estamos en un escenario distinto: La Orden/ECI 3858 (BOE, 29-12-2007), que regula el MFPEs, se ha puesto en marcha desde el pasado curso 2009/10. Y la idea de profesor que, al menos sobre el papel, compartimos es más que aceptable en nuestra opinión:

El objetivo fundamental del Máster es ofrecer la formación pedagógica y didáctica exigida por la normativa vigente a los futuros profesores de la Educación

Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y como requisito imprescindible para el ingreso en los Cuerpos de Profesores habilitados para la docencia en los mismos.

En función de este objetivo, se propone un modelo de docente caracterizado por las siguientes funciones:

- a) Gestor de la construcción del conocimiento y facilitador de los aprendizajes del alumnado hacia un grado cada vez más elevado de implicación y de autonomía, lo que requiere integrar la competencia en la propia disciplina con los conocimientos didácticos y pedagógicos que fundamenten ese tipo de actuación.
- b) Educador implicado en la formación integral del alumno, tanto desde el punto de vista personal como social, en esta etapa educativa y en sus diferentes contextos sociales y culturales, lo que requiere una sólida formación sociológica y psicopedagógica, un buen dominio de destrezas sociales y de interacción, así como una idónea competencia comunicativa.
- c) Miembro de una comunidad educativa que se integra en equipos de trabajo, con plena competencia en el ámbito relacional y organizativo y que se implica en el diseño y desarrollo de los proyectos educativos y curriculares de los centros, lo que requiere una formación didáctica y psicopedagógica específica.
- d) Profesional que reflexiona sobre su propia práctica (su estilo docente, como organizador de los contenidos y de la actividad en el aula, como analizador de las dinámicas complejas de grupos diversos de alumnos, como seleccionador de los mejores recursos a utilizar en cada momento, como facilitador de un adecuado clima de convivencia y de trabajo en el aula, etc.) en una interrelación constante entre los conocimientos y la acción educativa como principio regulador de su práctica profesional.

En suma, el profesorado de educación secundaria debe contar con un conocimiento básico sobre la función docente en un sentido amplio, teniendo la oportunidad de reflexionar, entre otras, sobre las siguientes dimensiones que lo definen profesionalmente, y que condicionan (limitando o potenciando) su actuación: el rol docente, la enseñanza, el currículo, los estudiantes, el aprendizaje, el centro escolar, el contexto cultural, social y familiar, el sistema educativo (política, legislación, cambios), los materiales curriculares.

En relación al aprendizaje se asume el compromiso de promover un aprendizaje significativo y autónomo, lo que obliga a hacer posible que el estudiante relacione la información entrante con el conocimiento previo (singularmente como discente) con el fin de extraer significados personales con los que regular intencionalmente su conducta (especialmente la profesional como docente).

En relación a las condiciones, independientemente de las infraestructuras y recursos materiales que es preciso valorar en otro momento, lo principal es que se asume el compromiso de desarrollar un currículum coherente para los estudiantes.

Eso los obliga a subordinar las materias al proyecto formativo común, a adoptar una similar metodología de enseñanza y de evaluación, y a seleccionar al profesorado más adecuado.

Quedaron, naturalmente, muchas cosas por resolver. No vamos a extendernos en ello, pero hay dos aspectos que resulta ineludible plantear; o cuando menos, mencionar:

El primero se refiere a la misma concepción del MFPEs establecida por el MEC, cuestionable a nuestro juicio por cuanto no asume la idea de una formación específica para los profesores de secundaria, y mantiene una formación inicial de grado en un área más una formación complementaria de postgrado en pedagogía y didáctica.

En este sentido, queremos decir que el hecho de que celebremos la implantación del MFPEs no significa que pensemos que es la mejor solución posible.

El segundo, se refiere a que no se ha resuelto adecuadamente la especialidad de orientación educativa. Mantener la necesidad de los 26 créditos del módulo específico para quienes han obtenido todo un grado en Psicología, en Pedagogía o en Psicopedagogía, es un absurdo.

En este sentido, continúa pareciéndonos razonable y viable la propuesta, ya antigua, de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, de resolver el futuro del grado de psicopedagogía como un postgrado homologable con el MFPEs para la realización de las funciones de orientación educativa.

3. La implantación del MFPEs en la USC

El primero de marzo de 2009 se celebran elecciones autonómicas en Galicia, y como consecuencia del resultado se produce un cambio en el gobierno, que a partir de ese momento ocupa el PP. Anteriormente se habían establecido una serie de compromisos con el gobierno bipartito (PSOE y BNG) en relación a la distribución de especialidades e itinerarios, así como al número de alumnos a admitir en cada una de las especialidades del MFPEs, entre las universidades del sistema universitario gallego.

Tales compromisos quedaron en nada al producirse el mencionado cambio de gobierno el 18 de abril. Los problemas de la formación del profesorado son problemas secundarios en ese momento y las negociaciones al respecto entre las universidades y el nuevo gobierno no se producen hasta noviembre-diciembre del curso 2009-10. Eso, y sólo eso, explica el injustificable retraso en poner en marcha el MFPEs, cuyas Memorias presentadas por las universidades ya habían sido aprobadas por la ANECA.

Pero faltaban esas negociaciones, que resultaban imprescindibles porque sólo en ellas se podía acordar: los términos de un convenio entre las tres universidades - Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo- y la Xunta para el desarrollo del MFPEs, la distribución de especialidades y número de plazas a ofertar en cada universidad, y una Orden que posibilitara que el alumnado matriculado en el MFPEs pudiera realizar el Prácticum en centros de secundaria.

Así las cosas, la matrícula del alumnado en la USC pudo realizarse desde mediados de diciembre de 2009 hasta el 11 de enero del año 2010. Y sólo el 18 de enero pudimos iniciar la docencia, aunque todavía sin conocimiento de los centros de secundaria en los que se podría realizar el Prácticum.

Las especialidades e itinerarios que se ofertan en el sistema universitario gallego así como el número de alumnos preinscritos y finalmente matriculados, figura en la tabla 1.

ITINERARIO	PREINSCRIPCIÓN				OFERTA				MATRÍCULA SANTIAGO
	UdC	UVIGO	USC	TOTAL	UdC	UVIGO	USC	TOTAL	
Ciencias experimentales	42	66	93	201	30	20	40	110	30
Matemáticas	0	0	17	17	0	0	20	20	19
Tecnología e informática	66	114	53	233	50	40	0	90	0
Educación física	38	56	0	94	30	20	0	50	0
Geografía e Historia	21	53	75	149	0	20	20	40	20
Filosofía	0	0	10	10	0	0	20	20	20
Humanidades	0	58	0	58	0	20	0	20	0
Lengua gallega y castellana	15	20	28	63	15	20	20	55	20
Lenguas extranjeras	28	52	56	163	30	40	40	110	28
Cultura y lenguas clásicas	0	0	4	4	0	0	20	20	6
Música	11	7	9	27	0	0	20	20	7
Artes Plásticas y visuales	31	54	23	108	20	20	0	40	0
FOL	54	50	56	160	40	20	0	60	0
Servicios	35	48	93	176	25	20	0	45	0
Sector primario y secundario	0	80	34	114	0	20	20	40	15
Orientación educativa	10	14	26	50	0	0	20	20	18
TOTALES	351	672	577	1600	240	260	240	740	183

Tabla 1: Oferta de Especialidades y plazas

3.1. Análisis de los aspectos básicos:

Docencia:

Las materias que constituyen el módulo genérico y los complementos de formación suman un total de 24 créditos: 16 las del módulo genérico y 8 las de complementos de formación de las distintas especialidades y son las que se imparten en el primer periodo docente.

La docencia de todas las materias se ha desarrollado en un tiempo demasiado breve, debido a las circunstancias en las que se ha tenido que desarrollar todo el título y a lo tarde que hemos podido iniciar el mismo. Las materias del módulo genérico y de los complementos de formación se han impartido durante 6 semanas, en horario de tarde, todos los días de la semana, de 16 a 21 horas con una reducción del 35% de presencialidad.

Después, durante dos semanas se realiza la evaluación de esas materias y se le proporcionan al alumnado orientaciones sobre el Prácticum y el trabajo fin de MFPEs.

Las materias de las didácticas específicas, así como las referidas a la investigación e innovación educativa en el área correspondiente, constituyen las materias del segundo periodo lectivo que se desarrolló durante cinco semanas para 18 créditos, también en horario de 17 a 21 horas durante todos los días de la semana desde el 22 de marzo hasta el 30 de abril (en medio coincide la semana santa). Paralelamente al desarrollo de la docencia de estas materias, el alumnado durante las mañanas estaba realizando el periodo de prácticas en centros de secundaria

En los primeros días de mayo el alumnado entrega la memoria del Prácticum y luego se realiza la evaluación de las materias del módulo específico.

La entrega de los trabajos fin de Master se lleva a cabo a mediados del mes de junio, luego se realiza la recuperación de las materias pendientes y en los últimos días de junio se realiza la lectura y defensa de los trabajos fin de Master, sobre todo los del alumnado que está matriculado y se presenta a las oposiciones al cuerpo de profesores de secundaria. El mes de julio se finaliza el curso con la defensa y valoración de los trabajos fin de MFPEs del alumnado que no se presenta a oposiciones.

En cuanto a la organización de la docencia deberemos indicar algunos aspectos que nos parecen relevantes:

En concreto, la concentración de la docencia en muy poco tiempo no es la mejor situación para favorecer los aprendizajes del alumnado pues no pueden sedimentar los conocimientos básicos de las distintas materias ni para poder hacerse una idea cabal del conjunto. El desarrollo, en paralelo, de la docencia y la realización del Prácticum, en el segundo periodo, agrava todavía más esa situación y, consiguientemente no favorece ni los aprendizajes ni la necesaria relación teoría-práctica.

Ya en general, las materias de complementos de formación han sido impartidas por un número demasiado elevado de profesorado, debido a que algunas de ellas están

encomendadas a distintas áreas de conocimiento, y en otros casos porque el departamento correspondiente ha distribuido la docencia entre varios profesores.

Antes del inicio de la docencia se han llevado a cabo reuniones con las direcciones de los departamentos implicados en la docencia de las materias del MFPEs. Esas reuniones han sido por grandes áreas de conocimiento o especialidades del MFPEs para determinar los encargos de docencia, la organización de la misma y el calendario lectivo. También se han llevado a cabo reuniones con el profesorado implicado, con la finalidad de coordinar mínimamente la docencia de las distintas materias.

Debemos indicar que, a pesar de todo, esa coordinación no ha sido del todo satisfactoria y se han producido algunas reiteraciones de contenidos entre distintas materias, así como la exigencia, al alumnado, de distintos trabajos de una misma materia, por ser impartida por varios profesores, en lugar de haber establecido la correspondiente coordinación entre el profesorado de forma que los trabajos sean de la materia y no para cada profesor. Ello ha provocado que el alumnado se haya encontrado sobresaturado de trabajos a realizar y presentar al profesorado en un mismo período temporal, con las consiguientes quejas, razonables, por otra parte.

La docencia de las materias del MFPEs ha sido encomendada a los departamentos universitarios y todas las materias del módulo genérico y complementos de formación han sido impartidas por docentes universitarios. Solamente en materias específicas de algunos itinerarios, por falta de profesorado en los departamentos universitarios, hemos tenido que recurrir a la figura de profesorado colaborador de área externa, que ha sido profesorado de centros de secundaria que tenían experiencia docente en las didácticas específicas y habían colaborado con el ICE en la impartición del CAP.

3.2. El Prácticum

El Prácticum constituye un elemento fundamental en la formación inicial del profesorado, como es evidente. Por ello debe cuidarse con especial atención. Todos sabemos que puede entenderse y organizarse de maneras diferentes en función de cómo se entienda lo que debe ser la docencia. Pensamos que debe ser mucho más que un aprendizaje artesanal, también entendemos que no puede ser una aplicación mecánica de lo adquirido en la docencia de las materias del MFPEs, debido a las características de la docencia. Entendemos que entre la teoría y la práctica debe haber un constante ir y venir, que la práctica sin teoría es ciega y que la teoría debe iluminar, guiar, orientar la práctica.

La memoria del MFPEs establece dos períodos para el Prácticum. Un primer período (Prácticum I) de 4 créditos y un segundo período (Prácticum II) de 8 créditos. Lo que traducido a tiempo de permanencia del alumnado en centros de secundaria se traduce en dos semanas completas para el primer período y cuatro para el segundo. El primer período tiene como finalidad fundamental el conocimiento de la vida del centro, de su organización y funcionamiento, así como de los documentos en los que se plasma la planificación docente y de las demás actividades de cualquier centro de secundaria, y el inicio en la observación de la docencia que se lleva a cabo en distintos niveles o etapas del sistema educativo en secundaria. El segundo período tiene como finalidad fundamental una observación más sistemática de la docencia, una colaboración y

participación en la docencia con el profesorado tutor, una intervención acompañada o supervisada por el tutor, una intervención autónoma por parte del alumnado y finalmente una reflexión crítica sobre los aprendizajes y el trabajo realizado.

Debido a lo apretado del calendario en el curso 2009-10 hemos tenido que agrupar los dos periodos del Prácticum en un único período de cuatro semanas y además nos hemos visto obligados a que el alumnado simultaneara la realización del Prácticum durante las mañanas con el desarrollo de la docencia de las materias del módulo específico, durante las tardes, como ya se ha indicado. Así, la primera semana, del 22 al 26 de marzo, se ha dedicado al conocimiento de la organización y funcionamiento de los centros. Se interrumpe el Prácticum (y la docencia) por la semana santa y las tres semanas comprendidas entre el 6 y el 23 de abril correspondieron al Prácticum II.

La realización del Prácticum en esas condiciones y en ese período temporal, ciertamente que no es lo más aconsejable para un buen aprovechamiento de las oportunidades que debe ofrecer ese período docente en la formación de los futuros profesionales. Una vez más detectamos que lo apretado del calendario hizo imposible que este período se pudiera aprovechar adecuadamente.

En la realización del Prácticum debe existir la mayor coordinación posible entre la universidad y los centros de secundaria y entre el profesorado tutor de la universidad y los tutores y coordinadores de los centros de secundaria. Tal coordinación ha sido muy deficiente en la USC y, nos consta, en las demás universidades gallegas, toda vez que hasta el día 10 de marzo no pudimos disponer del listado de centros, tutores y especialidades de los mismos y el período de prácticas se iniciaba el día 22 del mismo mes.

A nadie se le escapa tampoco la importancia de poder contar con centros y profesorado tutor en los mismos que esté implicado en la formación del profesorado, en la innovación educativa y que tenga experiencia en investigación-acción y en la elaboración y participación en proyectos educativos innovadores. En este sentido debemos indicar que la Orden de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia establece simplemente como requisito ser funcionario y tener tres años de experiencia docente. Se ha discutido con la Consellería quién debía de responsabilizarse de la selección de centros y tutores y la Consellería ha dicho siempre que debería ser la universidad, a pesar de que por parte de las universidades se indicaba que el conocimiento y la competencia sobre los centros y profesorado de secundaria no es de la universidad, ni ésta conoce los proyectos educativos en los que los centros y profesorado pueda estar implicado. Para el curso 2009-10 se han acreditado todos los centros y tutores que lo han solicitado. Dicho de otra manera, no ha habido ningún tipo de selección.

3.3. Trabajo Fin de Master

El trabajo fin de MFPES tiene 6 créditos y con él se pretende que el alumnado, en la realización de ese trabajo, sea capaz de plasmar la adquisición de las distintas competencias que el MFPES pretende desarrollar. El trabajo fin de MFPES, en la USC puede consistir en la elaboración de una propuesta de algún tipo de innovación

educativa, integrando conocimientos adquiridos en las distintas materias del MFPEs, objetivos que se pretenden, recursos y medios y valoración. Esa propuesta concreta puede ser llevada a cabo durante la realización del Prácticum, con el análisis de los datos y resultados conseguidos, y la presentación de las oportunas conclusiones, o, por otra parte, la elaboración de la propuesta y la justificación adecuada de la misma en base a información bibliográfica, documental, análisis de otros proyectos similares y de otras experiencias de innovación. Deberá incluir también las oportunas conclusiones.

Puede también adoptar la forma de una pequeña investigación sobre cualquier aspecto relacionado con la práctica de la docencia, y por lo tanto, en estrecha relación con las prácticas. Estudio, por ejemplo, de las características psicológicas del alumnado de un determinado nivel educativo; estudio comparativo de los contenidos de una determinada materia en los decretos del currículo durante un determinado período de tiempo; estudio y análisis de las actividades y tareas docentes que se desarrollan en la práctica de la docencia; estudio de los contenidos o de las actividades de enseñanza y aprendizaje que proponen los materiales curriculares; utilización de las TIC en la docencia de una determinada materia; experiencias innovadoras en la docencia de distintas materias; sistemas y procedimientos de evaluación; etc.

Conviene, de todas formas, recordar que los créditos asignados a este trabajo son 6, lo que supone una dedicación del alumnado equivalente a 150 horas de trabajo incluyendo las horas de orientación por parte del profesorado del MFPEs, el tiempo dedicado a recibir orientaciones concretas del profesorado que lo tutorice, la revisión bibliográfica correspondiente, la recogida de datos, el análisis de los mismos, el tiempo de redacción del trabajo, así como de preparación y defensa del mismo ante un tribunal. Siendo así, no hay duda respecto a que podemos caer fácilmente en una exigencia demasiado elevada en relación a este tipo de trabajos. Creemos que debemos evitar reproducir lo que sucede en las titulaciones técnicas en las que el “Trabajo fin de carrera, que tiene asignados entre 15-20 créditos, exige en la práctica una dedicación equivalente a un curso académico con 60 créditos, lo supone un abuso y un engaño para el alumnado cuando consulta el plan de estudios.

3.4. Evaluación.

El proceso de evaluación puede analizarse desde distintas perspectivas y atendiendo a diferentes aspectos. Describiremos brevemente la evaluación realizada al alumnado y los procedimientos de esa evaluación, también la información recabada del alumnado y del profesorado del MFPEs y haremos alguna reflexión sobre el desarrollo global del curso.

En cuanto a la evaluación del rendimiento académico del alumnado en las distintas materias del MFPEs, al menos el 25% de la cualificación fue a través de trabajos realizados por el alumnado y su presencia y participación en la docencia. Para poder superar las distintas materias fue necesario tener como mínimo el 90% de presencialidad en las clases impartidas.

En cuanto a la evaluación del Prácticum, los centros escolares y sus coordinadores y tutores participaron en la evaluación de las memorias del Prácticum puntuando dichas memorias de 1 a 10. Esa puntuación supone el 40% de la calificación final. Cubren,

además, un informe sobre la actuación del alumnado que envían al tutor de la universidad. Los centros conocen previamente los criterios de evaluación de las memorias. El tutor de la universidad, a la vista de los informes de los centros y de la memoria otorga también una calificación, que supone el 60% de la calificación final.

El trabajo fin de Mater es defendido en sesión pública por el autor ante un tribunal del que no puede formar parte el director o tutor del trabajo. El tribunal está compuesto por tres profesores o profesoras del MFPEs especialistas en el aspecto sobre el que verse el trabajo. Tal proceder exige la constitución de múltiples tribunales y la participación, a veces, de un mismo profesor o profesora en varios tribunales. La calificación puede ser desde suspenso hasta matrícula, lo mismo que en cualquier otra materia, siempre que no se superen los porcentajes establecidos por la universidad en relación al número de matrículas de honor.

Los resultados académicos obtenidos por el alumnado en cada una de los itinerarios que se han impartido en la universidad de Santiago figuran en la siguiente tabla 2.

Itinerario	Tasa eficiencia	Tasa graduación
Ciencias Experimentales	100%	85%
Matemáticas	100%	89,47%
Geografía e Historia	100%	95%
Filosofía	100%	95%
Lengua y lit gallega y castellana	100%	95%
Lenguas extranjeras	100%	83,33%
Cultura y lenguas clásicas	100%	100%
Música	100%	85,71%
Orientación educativa	100%	88,89%
Sector primario y secundario	100%	100%

Tabla 2: Resultados académicos en los distintos itinerarios

Tasa eficiencia: relación porcentual entre el número total de créditos del plan de estudios en los que debieron matricularse a lo largo de sus estudios el conjunto de los graduados de un determinado año académico y el número total de créditos en los que realmente tuvieron que matricularse.

Tasa graduación: porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto en el plan de estudios.

Un aspecto importante en la evaluación del proceso es la información recabada del alumnado en relación a su satisfacción acerca de la docencia recibida, la realización del Prácticum, la realización del trabajo fin de Master y la organización y funcionamiento general del MFPEs.

Al respecto la USC realiza una encuesta sobre la satisfacción del alumnado con la docencia recibida, aunque no abarca todos los aspectos mencionados. En cualquier caso, como las fechas de finalización de cada uno de los períodos de la docencia del MFPES no coincidían con los períodos establecidos por la USC para recabar esa información, en este curso no contamos con esa información..

No obstante, desde la coordinación del MFPES se hizo llegar al alumnado una encuesta amplia sobre todos esos aspectos, solicitándoles que una vez cubierta la hiciese llegar al coordinador. Solo respondieron 30 alumnos de un total final de 150 que realizaron el MFPES completo. Alguna referencia a esa valoración del alumnado la indicamos en la reflexión final.

Sí hemos podido recabar información de buena parte del profesorado que ha impartido docencia en el MFPES acerca de una serie de indicadores. En una escala, con puntuaciones de 1 a 5, los resultados del profesorado en esos indicadores y la media de la universidad de Santiago figuran en la tabla 3.

Indicadores	Puntuación Máster	Media USC
Los alumnos responden positivamente a mi trabajo en el aula	4,36	3,80
Los alumnos muestran una actitud de interés hacia la materia que imparto	4,09	3,74
Estoy satisfecho/a con la relación creada con los alumnos en la clase	4,32	3,99
El nivel con el que llega el alumno (conocimientos y habilidades) es suficiente para abordar la materia	3,77	3,18
Conozco el nivel de comprensión de los alumnos	4,14	3,85
La actitud de los alumnos ante la materia estimula mi interés por la docencia de la misma	4,32	3,74
Me siento motivado para impartir la docencia de esta materia	4,33	4,22
Globalmente estoy satisfecho/a con el trabajo realizado por el alumnado en mis clases	4,24	3,81
Los servicios de apoyo a la docencia (Servimav, Ccetic, RAI...) cubren mis necesidades como docente en esta materia	3,67	3,71
En relación con los servicios de apoyo a la docencia: cuento, en el centro, con los recursos necesarios para esta materia	3,57	3,88
Porcentaje de profesores interesados en recibir formación de apoyo para la mejora de la docencia	59,09%	81,38%
Formación en tecnologías de la información aplicadas a la docencia	4,45	4,08
Formación en apoyo didáctico y pedagógico general	2,91	3,03
Formación en apoyo didáctico y pedagógico específico por áreas de conocimiento	3,55	3,83
Nº de materias evaluadas al menos por un docente	19	436

Tabla 3: Satisfacción de los docentes

Como puede observarse fácilmente en la mayoría de los indicadores la satisfacción del profesorado en la docencia de este MFPEs es mayor que la del conjunto del profesorado de la universidad, cuando imparte docencia en otras titulaciones.

A modo de una valoración general sobre el desarrollo del MFPEs en el curso 2009-10, podemos considerar como un aspecto positivo el hecho de que se hayan realizado esfuerzos importantes para que la docencia de la mayor parte de las materias del mismo haya sido impartida por profesorado de distintas áreas de conocimiento integradas en los departamentos de la universidad. No fue así con las didácticas específicas de las especialidades de ciencias sociales y humanidades, de lenguas y literaturas y de formación profesional, para lo que hubo que acudir a profesorado externo de la USC; en su totalidad, profesores de enseñanza media.

Asimismo, se ha dedicado un tiempo importante a la elaboración de guías para la realización del Prácticum y del trabajo fin de MFPEs con la colaboración de distintas instancias y sobre todo del profesorado que en el ICE se había responsabilizado en cursos anteriores de la organización y desarrollo del CAP.

Se realizaron también distintas reuniones con profesorado y con las direcciones de los departamentos implicados en la docencia, por grandes especialidades, con la finalidad de coordinar mínimamente la docencia de las materias en cada una de las especialidades del MFPEs. A pesar de ello debemos reconocer que hemos tenido problemas de coordinación entre el profesorado a la hora de impartir los contenidos.

El alumnado, por los datos de los que disponemos, (aunque deben interpretarse con cautela por ser muy reducido el número de alumnos que contestaron) se ha mostrado en general satisfecho con la docencia recibida en la inmensa mayoría de las materias, a pesar de algunas reiteraciones en los contenidos. También ha expresado su satisfacción con el período de prácticas en los centros de secundaria, aunque consideran que ese período debe ser de mayor duración. Pero ese mismo alumnado ha manifestado su insatisfacción con la reducción de la docencia en un 35% sin que ello significase la misma reducción en el coste económico de la matrícula del MFPEs, así como su desacuerdo con lo apretado del calendario docente, que les obligaba a realizar el Prácticum durante las mañanas y tener que simultanear ese trabajo con la docencia de las materias del MFPEs por las tardes. También ha denunciado la falta de coordinación entre el profesorado a la hora de programar la entrega de trabajos.

En cuanto al profesorado que ha impartido docencia en el MFPEs, en general tiene una percepción positiva de su trabajo, como vimos al comentar la tabla 3.

4. Reflexión final.

Aunque el proceso inicial de colaboración, participación e implicación de distintas facultades, departamentos y del propio rectorado y de la FCE hayan sido bastante satisfactorias para consensuar la elaboración de una memoria del MFPEs en la que hubo que superar dificultades, perspectivas diferentes en cuanto a la formación del profesorado, intereses contrapuestos de distintas facultades y departamentos, la verdad es que la puesta en práctica durante el primer curso deja mucho que desear y no resulta precisamente modélica.

Algunos problemas que sería urgente resolver en el desarrollo del MFPEs en los próximos cursos son los que mencionamos brevemente a continuación:

- Planificación y desarrollo del MFPES en el calendario oficial del resto de los títulos universitarios. Con ello nos referimos a la planificación de las especialidades e itinerarios que se van a impartir, así como al número de alumnos en cada especialidad e itinerarios, elaboración de la Programación Docente Anula (PDA) y del Plan de organización Docente (POD), de forma que, con la antelación suficiente se pueda facilitar la coordinación del profesorado para elaborar los programas de las materias antes de su introducción en la Web de la USC, así como elaborar los horarios docentes de forma que el alumnado pueda conocerlo antes de la preinscripción.

- Urge elaborar una nueva orden entre las universidades y la Consellería de Educación en la que se establezcan claramente los requisitos que deberán cumplir tanto los centros como los tutores de forma que se asegure que el alumnado matriculado en el MFPES pueda aprovechar el Prácticum para estar en contacto con centros y profesorado implicado en programas y proyectos de innovación educativa y pueda conocer activamente la vida y el clima de los centros de secundaria.

- Es necesario también mejorar la colaboración y la coordinación entre el profesorado tutor del Prácticum en la universidad y los tutores de los centros de secundaria, elaborando un plan de prácticas en el que también los centros de secundaria deben participar activamente. En este sentido creemos fundamental que por parte de las universidades y de la Consellería de Educación se organice una formación específica para el profesorado que participe en la tutorización del alumnado; tal formación deberá ser reconocida por la Consellería de Educación. Por último, sería deseable que los centros de secundaria incluyan en sus programaciones anuales el trabajo y las actividades que se van a realizar durante el Prácticum del alumnado del MFPES.

En esa dirección, cabe añadir que la mayoría de la problemática con la que nos encontramos en el curso 2009/10 ha sido resuelta de manera satisfactoria en el curso 2010/11. En concreto:

- El profesorado que imparte docencia en el MFPES está todo él integrado en los Departamentos universitarios. La Universidad ha realizado un importante esfuerzo en dotar de plazas de profesorado asociado a los departamentos de las didácticas específicas que imparten docencia en las distintas especialidades del MFPES, plazas que se han cubierto con profesorado de centros de secundaria, lo que entre otras cosas, facilita la comunicación y la coordinación con dichos centros además de posibilitar que el alumnado que realiza el MFPES tenga un conocimiento mucho más cercano y vivencial de lo que es la realidad educativa en los centros de secundaria.

- La distribución del tiempo de docencia es mucho más flexible que en el curso pasado disponiendo el alumnado de todo el primer cuatrimestre para la docencia de las materias del módulo genérico y los complementos de formación y del segundo cuatrimestre para la docencia de los 18 créditos de las materias de las didácticas específicas y la innovación.

- La realización del Prácticum se ha distribuido ya en dos períodos diferentes y sin la necesidad de simultanearlo con la realización de la docencia.

- El calendario facilita la relación teoría-práctica, toda vez que la docencia de las materias de didácticas específicas y de innovación se interrumpe después de seis semanas para la realización del Prácticum II y se retoma después para valorar y reflexionar sobre la práctica realizada.

- Actualmente las universidades del sistema universitario gallego y la Consellería de Educación están trabajando conjuntamente en la elaboración de una nueva orden, en la que se especifican ya una serie de criterios y condiciones que deberán reunir tanto centros como profesores para poder ser acreditados para la realización del Prácticum, así como clarificando las funciones de los tutores y coordinadores, así como en la organización de cursos de formación para los tutores y coordinadores del Prácticum en los centros de secundaria.

En fin, ha sido un largo camino. Sirvan los versos de Machado para expresar nuestra valoración al respecto: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”. Porque, en efecto, debemos continuar contribuyendo a la mejora de la formación del profesorado de secundaria pero, para ello, resulta imprescindible evitar el reincidir en errores como los que hemos tenido oportunidad de presentar en este trabajo.

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2011

Fecha de aceptación: 12 de abril de 2011